

El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género

Adriana Marrero
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de la República O. del Uruguay

Abstract

El propósito del artículo es el de re-examinar la teoría sociológica de la reproducción tal como es aplicada a la relación entre el género y el logro escolar, de acuerdo con dos evidencias contradictorias: la creciente proporción de mujeres en la educación superior y el énfasis de las corrientes sociológicas principales en el impacto negativo de la escuela en la construcción de la autoconfianza femenina. Sobre la base de abordajes empíricos cuanti y cualitativos –entrevistas a profesores y estudiantes de educación superior, grupos de discusión y observación– el artículo propone una interpretación alternativa al fenómeno de la feminización universitaria.

Palabras clave: Educación, Género, Logro escolar, Matrícula universitaria, Sociología.

The aim of this article is to re-examine the sociological theory of reproduction as it is applied to the relationship between gender and scholar achievement, accordingly to the confluence of two different and opposed pieces of evidence: the increasing proportion of women in higher education, and the mainstream sociological focus on the negative impact of school in the construction of women's self-confidence. Upon the basis of qualitative and quantitative empirical approaches, –interviews to higher education teachers and students, discussion groups and observation– the article proposes an alternative interpretation of the phenomena of scholar feminization.

Keywords: Education, Gender, Scholar achievement, University matriculation, Sociology.

Introducción

La feminización universitaria, que parece una tendencia común al desarrollo de la educación superior en el mundo, no se ha venido traduciendo en mejoras hacia la igualación laboral y económica entre mujeres y varones. Esto es usualmente interpretado como expresión actual de tendencias inerciales del pasado, destinadas a revertirse con el tiempo. Sin embargo, desde la teoría sociológica (Beck, Bourdieu, Lipovetsky) y según los estudios empíricos (Subirats, Morgade, Mosconi), se subraya la subsistencia de mecanismos que siguen reproduciendo la tradicional construcción de las identidades femeninas y masculinas, algunos de los cuales actúan vulnerando la autoconfianza de niñas y mujeres jóvenes para desempeñarse académicamente. Por otro lado, es evidente la contradicción entre los efectos de una educación que tendería a la desvalorización de sí y a la pérdida de confianza de las mujeres en sus capacidades, y la evidencia de una matrícula femenina que crece sin cesar. Por eso nos propusimos indagar en esta contradicción, buscando información empírica que contribuyera a comprender e interpretar los factores que impulsan a las mujeres a seguir en tan alta proporción estudios universitarios, los modos como viven esa experiencia y los mensajes que obtienen durante el tránsito por la universidad. En este trabajo me propongo: a) hacer una breve síntesis de algunas interpretaciones de este fenómeno; b) mostrar algunos resultados preliminares de la investigación en curso “El asalto femenino a la universidad. Los senderos meritocráticos para una sobrecalificación compensatoria” (FCS-CSIC)¹; c) avanzar en una interpretación del fenómeno.

El asalto femenino a la universidad. Algunas interpretaciones

Según el último censo de la Universidad de la República, las mujeres representan el 61,4% de la matrícula estudiantil. Esta tendencia a la feminización de la matrícula, que ya se apreció en el censo de 1988 y es usualmente interpretada en términos de avances en las tendencias a la igualación de condiciones entre mujeres y hombres, oculta distribuciones muy heterogéneas entre áreas y servicios: las escuelas se encuentran mucho más feminizadas que las facultades y las disciplinas científico-tecnológicas muchísimo menos que las sociales

1. Nos referimos al proyecto: “El asalto femenino a la Universidad: los senderos meritocráticos para una sobrecalificación compensatoria”, Udelar (Uruguay)-CSIC (Comisión Sectorial de Investigaciones Científicas), desarrollado en las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias de la Educación.

y artísticas. Dentro de las áreas, las diferencias son también notables. Por ejemplo, el área de Ciencias Agrarias presenta una matrícula aparentemente pareja entre varones y mujeres: el 50,43% de los nuevos inscriptos en 2002 son mujeres. Sin embargo, esta cifra oculta una distribución muy diferente entre las dos facultades que la integran: en Agronomía sólo un cuarto de los inscriptos son mujeres, mientras que en Veterinaria dos tercios lo son. El área Científico-Tecnológica, que globalmente tiene una distribución pareja, presenta en su interior distribuciones aún más dispares. El máximo de feminización se alcanza en el área de la Salud, con un 80% de las nuevas inscriptas.

Esta distribución de mujeres y varones entre servicios y especialidades no es una peculiaridad del Uruguay. Tras lo que considera *“la igualación revolucionaria de las oportunidades educativas”*, que en la ex RF de Alemania permitió a las mujeres, desde 1983, superar en número a los varones entre los aspirantes al examen de acceso a la universidad, Ulrich Beck (1998) constata que *“las mujeres siguen estando sobrerrepresentadas en algunas carreras”*: más del 70% de las estudiantes universitarias escogían pedagogía, lingüística o ciencias del espíritu (Beck, 1998: 134-135). Lejos de suponer un cambio en el sistema ocupacional, la feminización de la educación viene confirmando *“la vigencia de la jerarquía sexual-estamental inversa: cuanto más ‘central’ es un ámbito para la sociedad, cuanto más ‘poderoso’ es un grupo, tanto menos representadas están las mujeres.”* (Beck, 1998: 135) La vigencia de estas inquebrantables *“leyes estamentales de género”* (Beck y Beck, 2001: 37), hacen que, en el ámbito económico, las mujeres sólo logren conquistar *“barcos que se hunden”* (Beck, 1998: 136) o, al menos, en peligro de hacerlo (Beck y Beck, 2001: 39).

Para Pierre Bourdieu (2000), el aumento del acceso de las mujeres a la Enseñanza Media y Superior representa *“sin duda”, “uno de los caminos más importantes en la condición de las mujeres y uno de los factores más decisivos de la transformación de esa condición.”* (Bourdieu, 2000: 112) Pero este proceso no ha disminuido la desigualdad. Por un lado, ha dado lugar a un fuerte:

“... incremento de la representación de las mujeres en las profesiones intelectuales o la administración y en las diferentes formas de venta de servicios simbólicos, (...) así como una intensificación de su participación en las profesiones próximas a la definición tradicional de las actividades femeninas (enseñanza, asistencia social, actividades relacionadas con la medicina).” (Bourdieu, 2000: 113)

Sin embargo, a juicio de Bourdieu, todo cambia para que todo siga como está. El ejemplo más sorprendente es que *“las posiciones que se feminizan o bien ya están desvalorizadas... o bien son declinantes, con lo que su devalua-*

ción se ve redoblada, en un efecto de bola de nieve, por la deserción de los hombres que ha contribuido a suscitar." (Bourdieu, 2000: 114) Bourdieu atribuye la permanencia de las antiguas estructuras de la división sexual del trabajo, a la vigencia de **tres principios prácticos** que las mujeres ponen en juego en sus decisiones, a saber: 1) Las funciones adecuadas para las mujeres son una prolongación de las funciones domésticas: enseñanza, cuidado, servicio; 2) Una mujer no puede tener autoridad sobre ciertos hombres, y en igualdad de circunstancias tiene, por tanto, todas las posibilidades de verse postergada por un hombre en posiciones de autoridad; 3) Al hombre le es conferido el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y las máquinas (Bourdieu, 2000: 117). Los ejemplos aportados muestran cómo las mujeres, a lo largo de su vida escolar, suelen ser estimuladas por parte de sus padres, profesores y compañeros a seguir ciertas carreras y descartar otras, reconvirtiéndose siempre hacia las carreras tradicionalmente femeninas.

Charles Soulié (Cf. Bourdieu, 2000: 114) sostiene, en el mismo sentido, que la igualación de las posibilidades de acceso no deberían ocultar las desigualdades en la apropiación de diferentes currículos y carreras: "*... las chicas están mucho menos representadas en las secciones más cotizadas, su representación sigue siendo muy inferior en las secciones científicas, mientras que se incrementa en las secciones literarias.*" Y en la medicina, donde las mujeres avanzan en número, "*la cuota de mujeres disminuye a medida que ascendemos en la jerarquía de las especialidades, alguna de las cuales, como la cirugía, les están prácticamente prohibidas.*" Este fenómeno es extensible a todas las disciplinas, en cada una de las cuales se asigna "*a los hombres lo más noble, lo más sintético, lo más teórico, y a las mujeres lo más analítico, lo más práctico, lo menos prestigioso.*"

Desde una perspectiva posmoderna y asumiendo la distinción entre igualdad e indiferenciación, Gilles Lipovetsky (1999) niega que los estereotipos de sexo sean una pesada herencia del pasado tendientes a desaparecer: "*Hay mucho de ilusorio en creer que la dinámica de la igualdad prepara un universo unisex; en los tiempos posmodernos, la reproducción social de la diferencia entre los sexos sigue siendo un proceso consustancial.*" (Lipovetsky, 1999: 227) Aunque considera a la expansión de la educación universitaria entre las mujeres como "*uno de los factores estructurales que contribuyeron a precipitar el declive del estereotipo de la esposa-ama de casa*" (p. 209), no cree que este haya sido, además, un factor determinante en la predisposición de aquéllas para integrarse al mercado de trabajo. Las transformaciones que a nivel simbólico modificaron las pautas de consumo y los parámetros de bienestar material, y la revalidación de valores culturales ligados al hedonismo y al disfrute per-

sonal, habrían contribuido, por un lado, a erosionar los valores de sacrificio y renunciamiento a los que estaba ligada la imagen femenina tradicional, y habrían impulsado una expansión del gasto femenino personal y de las familias, que sólo sería posible satisfacer a través de la búsqueda de ingresos propios por parte de las mujeres. Lipovetsky constata, además, la permanencia de la dispar distribución profesional de mujeres y hombres: “*Salta a la vista: a despecho de la terciarización de la economía y de la progresión escolar de las jóvenes, desde hace veinte o treinta años hombres y mujeres se reparten sin modificaciones sustanciales entre los diferentes sectores del mundo laboral.*” (Lipovetsky, 1999: 225) Citando a Baudelot y Establet, subraya que los varones se concentran en las especialidades “*prometeicas*” orientadas al dominio del mundo y de las personas, mientras que las mujeres están sobrerrepresentadas en la Educación y la Salud. Con lo patente que le resulta el fenómeno, no ve en él “*vestigios de otra era*” destinados a desaparecer; son, en cambio, “*tendencias que corresponden a aspiraciones y gustos contemporáneos.*” (p. 226) Para él, entonces, “*tras el avance de la cultura igualitaria se recompone la asimetría de las expectativas y de los roles sexuales, la disyunción tradicional hombre público/mujer privada.*” (p. 271)

Los procesos que están detrás y que ocurren antes de la configuración de esas “preferencias” diferenciales, tales como una educación que impulsa a los varones a la independencia, la competición, el riesgo y la confianza en sí mismos, mientras que obstaculiza en la mujer el acceso a la autonomía, contribuyen en el mismo sentido. La ventaja masculina, entonces, es doble: por un lado, se encuentran sumidos en una cultura más competitiva, que desarrolla la confianza y la sobreestimación de sí mismo; por otro, las mujeres se ven obstaculizadas por una socialización sobreprotectora que mina la posibilidad de adquirir confianza en sí mismas. Las perspectivas futuras son, para Lipovetsky, claras. Tras décadas de avances en materia educativa, “*la mujer sigue fuertemente orientada hacia lo relacional, lo psicológico, lo íntimo, las preocupaciones afectivas, domésticas y estéticas; el hombre hacia la ‘instrumentalidad’, lo técnico-científico, pero también la violencia y el poder*” (Lipovetsky, 1999: 280), y eso no cambiará, aunque “*la cultura meritocrática extienda cada vez más su imperio, como parece probable.*” (p. 281)

Desde una perspectiva psico-sociológica, Nicole Mosconi conceptualiza la relación entre educación y género en términos de las “*divisiones socio-sexuadas del saber.*” (Mosconi, 1998: 39) Más allá de la introducción de la escuela mixta y su aparente éxito, la autora vuelve sobre el hecho de que, en la mayoría de los países, las carreras universitarias científico-matemáticas y técnicas se encuentran casi exclusivamente ocupadas por hombres. Para Mosconi, “*el orden*

social entre los sexos... atraviesa todas las instituciones sociales, incluida la escuela”, de modo que los procesos de interacción dentro del aula constituyen una “*traducción en la institución escolar*” de las relaciones sociales entre los sexos (Mosconi, 1998: 70). La definición de una relación diferencial hacia el saber, por parte de hombres y mujeres, comienza temprano en la vida escolar y se relaciona con una socialización escolar diferencial, que brinda mayor tiempo de atención a los varones y va construyendo imágenes diferenciales de la capacidad intelectual de los distintos sexos. Las mujeres son vistas como más “adaptadas” a las normas de la escuela, más respetuosas de la autoridad y más estudiosas. Los varones, además, son vistos por sus docentes como “subrealizadores” en relación con su capacidad intelectual, es decir, que siempre rinden un poco menos de lo que podrían; las mujeres, en cambio, son vistas como más esforzadas, y se supone que “hacen lo que pueden”, de modo que el eventual fracaso siempre es atribuible a la falta de capacidad intelectual. Las imágenes y las expectativas de los profesores se trasladan a los propios estudiantes, de modo que las niñas investigadas parecen estar convencidas de que los varones no tienen necesidad de estudiar para aprobar los exámenes de matemática, por ejemplo, mientras que ellas sí deben esforzarse (Mosconi, 1998: 64-65).

Para ella, la elección de carreras y de disciplinas universitarias tiene mayor relación con la construcción de la identidad personal y de confianza en sí mismo, que con las aptitudes y las competencias. En un contexto de competencia por las mejores posiciones sociales, aquellas mujeres que más recientemente buscan incursionar en los campos más prestigiosos y mejor remunerados –los de las ciencias y las tecnologías, tradicionalmente masculinos– sufren procesos de desestímulo y disuasión por parte de padres, profesores y compañeros, mientras que son animadas a seguir carreras más tradicionalmente “femeninas”. ¿Cómo se resuelven a nivel psicológico estos conflictos? Mosconi encontró cinco formas de resolución psicológica: *inhibición, renunciamiento, compensación, desafío y rebelión*. Los dos primeros, tienen que ver con la renuncia a los gustos y las aspiraciones personales, ya sea abandonando una carrera comenzada, ya sea desistiendo de antemano a emprenderla. La *compensación* refiere a la utilización por parte de las mujeres de aquellos caminos a los que tienen un acceso privilegiado: el del saber, renunciando con ello al poder por el que disputan sus compañeros varones. El *desafío* supone un papel activo en la competencia con los varones en su propio terreno –el de las ciencias “duras”– pero, como dice Mosconi, en promedio, las mujeres necesitan aventajar a los varones hasta en cuatro puntos en sus calificaciones, para atreverse a incursionar en sus campos (Mosconi, 1998: 72-75).

En España, Marina Subirats (Subirats y Brullet, 1988; Subirats, 1999) se ha valido de la categoría de *“currículo oculto”* para investigar las interacciones sociales dentro del aula y para determinar *“cuál es el sistema de valores transmitido y si se hacen diferencias no sólo respecto de los individuos, sino también respecto de la valoración de unas pautas de género que forman parte del sistema cultural.”* (Subirats y Brullet, 1988: 24) Como resultado de un trabajo de campo en escuelas mixtas catalanas, las autoras niegan que la *“feminización de la enseñanza tienda a favorecer la igualdad”*, por lo menos en la medida en *“que la devaluación social de las mujeres las conduce a ellas mismas a distanciarse de las niñas y a reproducir en su actuación profesional los valores y los estereotipos masculinos, para no mostrarse distintas ni vulnerables.”* (Subirats y Brullet, 1988: 116) Atendiendo a la socialización educativa, las autoras subrayan que las mujeres reciben mensajes contradictorios que habrán de afectar la construcción de su identidad y su futuro desempeño en el mundo adulto:

“... (las niñas) captan un doble mensaje: el de unos valores universales en los que se da primacía a la actividad y el de unos valores de género que las sitúa en un segundo plano. Mientras en la infancia su actitud parece adaptarse al mensaje específico de género, en la adolescencia aparece la contradicción entre la adopción de este género y los valores universales asumidos entre géneros.” (Subirats y Brullet, 1988: 112)

En sus análisis de las interacciones en el aula, Subirats y Brullet detallan muchos de los fenómenos considerados característicos de la discriminación: las niñas reciben menos atención de sus profesores, y cuando la obtienen refieren a la forma de sus trabajos más que a sus contenidos; tienden a retraerse frente a los varones y a cederles la prioridad, sobre todo en actividades expresivas o en instancias públicas; son más frecuentemente agredidas que los varones, pero protestan menos; no suelen interrumpir las intervenciones de otros, pero suelen ser interrumpidas por los varones; por último, las niñas se muestran más respetuosas de las normas y códigos de la convivencia escolar. Este mayor respeto a las normas es interpretado por Subirats no como una supuesta *“mayor responsabilidad”* o *“madurez”*, sino en cuanto al propio provecho que el cumplimiento de la norma tiene en un contexto de discriminación. De nuevo, citando textualmente: *“Si las niñas van asumiendo en más alto grado que los niños el respeto de la norma, y en cambio demandan menos aprobación, es porque el cumplimiento de la norma las beneficia por sí mismo”*; el respeto de las normas deriva, a su juicio, *“de la ventaja inmediata y diferida que les supone la existencia de normas institucionales.”* (Subirats y Brullet, 1988: 133)

En la Argentina, y desde el currículo oculto, Graciela Morgade (Morgade, 2001) ha trabajado sobre las representaciones que mujeres y varones construyen sobre su propio rendimiento. Para el área de Matemática y Ciencias Exactas, en Buenos Aires, Morgade notó que si las mujeres tenían mejor rendimiento, ello era atribuido a una mayor dedicación al estudio o a una mayor responsabilidad; por el contrario, si eran los varones los que obtenían mejores resultados, se debía a su inteligencia o a que les resultaba “más fácil”. El propio fracaso en ese tipo de disciplinas también es interpretado de modo diferencial por varones y mujeres: mientras ellos decían no haber estudiado lo suficiente, ellas lo atribuían a factores personales: “me cuesta”, por ejemplo (Morgade, 2001:72). Las descripciones de las maestras sobre sus estudiantes, caracterizando a las buenas alumnas como cumplidoras y prolijas y a los buenos alumnos como inteligentes y desprolijos, pasan a convertirse en predictores de los comportamientos en el aula. En sus palabras:

“La bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar y que, sin duda, marca las subjetividades de chicos y chicas se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza ‘son más inteligentes’, ‘saben más’, ‘les gusta más’, ‘les resulta más fácil’, ‘son superiores’, etcétera.” (Morgade, 2001: 72)

El análisis de una encuesta aplicada a 339 estudiantes del último año de bachillerato (Marrero, 2000) nos permitió encontrar diferencias notorias entre los varones y las mujeres en cuanto a sus perspectivas y deseos de futuro. A la hora de expresar sus aspiraciones, las mujeres duplicaban a los varones en su aspiración a un destino como profesional universitario (casi el 48% contra el 24%), mientras los varones se inclinaban por actividades empresariales y puestos de gerencia (54% a 32%). De sus declaraciones como respuestas espontáneas a una pregunta abierta que invitaba a agregar información, resultó que las jóvenes sostenían una ideología más marcadamente meritocrática y orientada al logro, y mostraban una mayor autoexigencia, mayor disposición al trabajo y una mejor aceptación del esfuerzo. En suma, las jóvenes parecían creer que efectivamente se las juzgaría y se las recompensaría por su esfuerzo, y se mostraban dispuestas a realizar dicho esfuerzo. Esto tiene una expresión concreta en la complejidad de sus estrategias académicas y laborales: pluralidad de carreras académicas, combinación de carreras cortas y de rendimiento inmediato con carreras de largo aliento, secuenciación de logros laborales, académicos y familiares, conciliación de ocupaciones rentables con actividades expresivas, o la resignación de las propias preferencias en favor de objetivos más instrumentales.

Los puntos de partida y la estrategia de investigación

De lo anterior parece desprenderse la existencia de un fuerte consenso sobre el hecho de que las instituciones educativas crean y refuerzan, a través del currículo oculto, estereotipos diferenciales de género, que afectarán para siempre la percepción que las mujeres y los varones habrán de tener de sí y de los demás en sus trayectorias escolares y laborales futuras. Sobre la base de ese consenso, el proyecto partió de la hipótesis de que la tendencia a la reproducción de las estructuras de dominación, tanto en lo que respecta a la clase como en lo que respecta al género, es constitutiva de los sistemas educativos en general y del uruguayo en particular. Como veremos, esta es una hipótesis que está en fuerte entredicho y, de hecho, creemos que estamos en condiciones de adelantar que nuestros hallazgos no la confirman, sino que, por el contrario, parecen desmentirla.

Otro punto de partida sobre el cual todavía nos apoyamos consiste en sostener que dos fenómenos que caracterizan la distribución por géneros del estudiantado de la Universidad de la República –la feminización y la segregación por áreas– pueden ser interpretados en términos de la existencia, en las mujeres, de una *predisposición meritocrática educativamente condicionada*. Nos propusimos indagar sobre la plausibilidad de que las opciones relativamente menos ambiciosas pero más seguras que prefieren las mujeres puedan ser interpretadas como senderos meritocráticos, dentro de una estructura socioeducativa que constriñe fuertemente hacia la aceptación de la división tradicional del trabajo y la desigualdad entre hombres y mujeres.

Si es que el valor diferencial atribuido a cada uno de los géneros anticipa y legitima su suerte en la sociedad, esperábamos que el sistema educativo actuara como uno más de los agentes reproductores de pautas diferenciales de género, transmitiendo a los estudiantes mensajes contradictorios. Los contenidos curriculares referidos a la igualdad, la justicia y el mérito vienen a reforzar la creencia en la vigencia real (no imaginada) del imaginario “liberal”, sustentado en una “igualdad de oportunidades” visiblemente expresada en la escuela mixta, en la gratuidad de la enseñanza y en la obligatoriedad, pero que no se traducirá luego en una igualdad de recompensas. Conscientes de las oportunidades que les abre la educación formal y de su derecho a utilizarlas, pero inseguras de sus propias capacidades, las mujeres buscan aprovisionarse lo mejor posible para tratar de competir en una situación cuyas reglas no conocen del todo.

La investigación siguió una estrategia cuantitativa dirigida a la triangulación, tanto de técnicas –entrevistas en profundidad, análisis cuan-

titativos, grupos de discusión, documentos- como de grupos consultados. Se está trabajando con fuentes de datos primarias y secundarias, de carácter cualitativo en el primer caso y cuantitativo para el segundo. El diseño tiene un fuerte apoyo en metodologías cualitativas y adopta como principal perspectiva aquella que considera a la acción humana como la unidad elemental de la vida social y como punto de partida en abordajes empíricos. La adopción de una perspectiva predominantemente individualista no pretende pasar por alto el hecho de que las acciones humanas son, sobre todo, “acciones situadas”, y como tales son, simultáneamente, producto y productoras de una estructura social que, no obstante, se presenta a los actores involucrados en la interacción como objetiva y externa. Los procesos de estructuración social a partir de la cristalización de prácticas particulares pero recurrentes no son disociables -sino analíticamente- del proceso recíproco de constitución estructural de las acciones.

Partiendo de estos supuestos utilizamos los discursos de las personas consultadas, analizados a partir del registro y la transcripción de sus respuestas en ocasión de entrevistas semiestructuradas y grabadas. Esas personas fueron:

1. Estudiantes de la Universidad de la República, mujeres y varones, con una cierta experiencia de vida universitaria. Esta etapa está en proceso.
2. Docentes de primeros años de la Universidad de la República, sin distinción de grado, dedicados a la función de enseñanza en los primeros años de los distintos servicios, con vistas a registrar las expectativas sobre los rendimientos estudiantiles, en el entendido de que éstas tienen efectos en la constitución de la identidad de alumnas y alumnos.

Aunque no estaba previsto en su origen, se realizó una observación en una asamblea estudiantil de una facultad, por medio de la técnica de observación participante, para registrar los comportamientos diferenciales de mujeres y varones en el espacio público universitario. Se realizaron, además, grupos de discusión entre estudiantes de distintas facultades.

Algunos hallazgos

*Los ojos que te miran:
opiniones de docentes sobre estudiantes*

Partiendo de conceptualizaciones teóricas como las de Goffman, Mead y otros autores, según las cuales la conformación de la imagen de sí depende

de los resultados que los actores obtienen a partir de su interacción con los demás, realizamos 32 entrevistas semiestructuradas a docentes de distintas facultades de la UdelaR, buscando identificar qué imágenes tienen y transmiten sobre el desempeño de las mujeres y los varones en tanto estudiantes, y si les atribuyen características diferenciales según su sexo.

La importancia de conocer esas valoraciones radica en el supuesto de que en la interacción los estudiantes se constituyen en parte como tales, a partir de las expectativas que sus profesores mantienen acerca de ellos y su rendimiento esperado. Aunque los profesores no siempre expresen manifiestamente su opinión sobre las cualidades de cada uno de los estudiantes de modo individual, su visión de los diversos tipos de estudiante se va a exteriorizar a través de gestos, actitudes, formas de estímulo y, en general, por medio de actitudes de aprobación y desaprobación, de simpatía o de falta de simpatía. Son estas señales, a veces pequeñas, las que va captando el estudiante, y las que le van informando –por comunicación impropia, según Goffman– si su comportamiento, su desempeño y su actitud son las que el docente espera o si debe modificarlas. Si un estudiante falla reiteradamente en sus intentos de obtener aprobación del docente a pesar de sus esfuerzos y su aplicación, ello redundará forzosamente de modo negativo en su autopercepción como estudiante y eventualmente como alguien capaz de desempeñar adecuadamente la profesión para la cual se está preparando.

Una de las preguntas realizadas a los docentes entrevistados apuntaba a conocer el nombre de los mejores estudiantes de su curso, a fin de obtener información sobre las diferencias que percibían entre sus alumnos varones y mujeres. En esto, los dichos de los docentes parecen confirmar los hallazgos de investigaciones empíricas revisadas antes, en las que se subraya la subsistencia de mecanismos que siguen reproduciendo la tradicional construcción de las identidades femeninas y masculinas, algunos de los cuales actúan vulnerando la autoconfianza de niñas y mujeres jóvenes para desempeñarse académicamente. En nuestros hallazgos surge la imagen tradicional de las alumnas como más esforzadas y cuidadosas, y la de los varones como más confiados y seguros, brillantes, más atrevidos y dotados de las características de la masculinidad tradicional.

Expresiones como “el varón es más razonador”, en contraposición a “hay mujeres brillantes, pero más por el esfuerzo que por la propia inteligencia”, son sólo un ejemplo de algunos de los juicios emitidos por nuestros entrevistados.

*Como peces en la tierra:
las mujeres en el ámbito público*

Una de las manifestaciones más evidentes de la discriminación de las mujeres en las sociedades occidentales es su escasa presencia en espacios públicos. En un proyecto que toma como objeto a la feminización de la matrícula en una Universidad cogobernada, importa poner de manifiesto todas las expresiones de la afluencia femenina, entre las que se encuentra no sólo la asistencia a clases, la escolaridad y el egreso sino, también, el lugar y el papel que ellas asumen en las diversas instancias de decisión en sus facultades. Para ello, utilizamos la observación participante en una asamblea estudiantil de una facultad que, por la importancia de las decisiones a las que tenía que arribar, se sabía que iba a ser multitudinaria. Como tal, constituía un espacio privilegiado para el análisis de los procesos que nos ocupan.

La observación –pautada y no naturalista– fue llevada a cabo por dos integrantes del equipo de investigación que son también estudiantes de esa facultad. Se llevó cuenta del orden de las intervenciones –según fuera un varón o una mujer quienes hacían uso de la palabra–, se cronometró su duración y se llevó adelante una descripción fenomenológica que abarcaba el aspecto, el modo de presentación, la gestualidad, el estilo discursivo, etc., de las distintas personas que tomaban la palabra.

Como resultados de la observación –cuyo análisis está todavía en proceso– adelantamos los siguientes: de los dieciocho oradores que hubo en total, sólo cinco fueron mujeres, y usaron en conjunto 9' 38". Los hombres hicieron uso de la palabra durante 1 h 21'. Un solo varón habló más del doble que las cinco mujeres juntas. También el promedio de duración de las intervenciones varió mucho en unas y en otros: los varones hablaron, en promedio, durante 6'19"; las mujeres, 1'56", con lo cual aquéllos más que triplicaron el tiempo de éstas.

El menor uso del tiempo en la participación femenina se acentúa y complementa con posturas gestuales, estilos discursivos y aproximaciones temáticas que subrayan la modalidad relativamente marginal con la que las mujeres incursionaban en el ámbito de lo público. Tomando en cuenta el alto nivel educativo de las participantes, estas formas de presentación llevan a ratificar, por la vía de lo manifiesto, el deterioro implícito de la identidad femenina en el ámbito universitario.

La reivindicación de la no discriminación

Ahora bien: sabemos que los docentes atribuyen a las mujeres y a los varones distintas cualidades a partir de comportamientos similares, que dejan mal paradas a las mujeres; sabemos, además, que en ámbitos públicos las mujeres muestran un comportamiento manifiestamente retraído y que no buscan ocupar espacio y tiempo en debates en el caso de instancias de decisión política. Estos elementos nos llevarían a reafirmar la importancia de la escolarización en la reafirmación de una imagen desvalorizada de las mujeres. Sin embargo, sorpresivamente, de las entrevistas en profundidad a estudiantes mujeres y varones, no resulta que las mujeres perciban discriminación de ningún tipo en las aulas universitarias o en ocasión de su tránsito durante su carrera. Muy al contrario, cuando son interpeladas directamente sobre la cuestión, las jóvenes argumentan en contra de la existencia de tales mecanismos discriminatorios. Entonces, ¿cómo debemos interpretar estos resultados aparentemente incongruentes?

Nuestra interpretación:

el orden escolar como lugar de explícitos e implícitos

Propongo que en este gran aparato de producción, reproducción y legitimación de privilegios y ordenamientos sociales que es el sistema escolar, distingamos dos niveles diferentes, pero conectados:

- a) Por un lado, el del conjunto de *normas explícitas* que sirven de fundamento a la escuela como institución educativa, las cuales están basadas en el valor del conocimiento escolar adquirido, en el universalismo, en el mérito y en la igualdad básica de todos los estudiantes, como un ámbito diferente en relación con el mundo social y cultural de lo adscriptivo, lo heredado y lo desigual. En lo explícito, la escuela se constituye como un campo donde vienen a morir las leyes usuales de la interacción social, signadas por asimetrías de todo tipo; sólo perviven aquí las jerarquías derivadas del saber escolar, en especial la del docente respecto del alumno. Lo que importa destacar es que para los actores (docentes, alumnos, padres) es este nivel (el de lo explícitamente prescripto) el que sirve y prevalece como fuente de evaluación y legitimación de las acciones. El nivel explícito del imaginario escolar tiene una existencia real para los participantes y constituye un elemento central según el cual orientan su conducta, la evalúan y actúan en consecuencia. A lo que me estoy refiriendo, en palabras más usuales, es al carácter orientador y constitutivo de la

interacción social, dentro del espacio social escolar, de las formas “ideológicas” que asume la escuela como institución en su función reproductora. Una de las hipótesis que guía el trabajo es que la efectividad que tiene la ideología meritocrática e igualitarista como descriptora de una realidad es una de las fuerzas más poderosas que, dentro de la escuela, impulsan a los sujetos con una “identidad deteriorada” (según la expresión de Goffman, 1970) a hacer lo posible para sobreponerse a aquellas fuerzas invisibles que actúan en su contra. En palabras más simples: salvo prueba en contrario, la gente cree que el mundo es tal como se lo contaron; y de acuerdo con ello actúa con una inocencia que le permite, a veces, superar obstáculos cuya naturaleza, al menos en parte, ignora.

- b) Por otro lado, se encuentra el conjunto de *reglas implícitas* que constituyen al campo social escolar como un campo de fuerzas asimétrico regido por supuestos indiscutibles que premian el valor derivado de cualidades adscriptivas carismáticamente connotadas, en franca continuidad con el espacio extraescolar de donde deriva. Desde este nivel permea hacia el de la norma escolar el peso de la dignidad de “los herederos”, como los llama Bourdieu, pero también de lo masculino, lo europeo, de caucásico, de occidental, de norteamericano. Acá, los conocimientos y los reconocimientos que se transan en el espacio de interacción socioescolar tienen que ver con el “ser”, a diferencia de lo que se negocia en el nivel explícito que es el del “hacer”. Puede ser que reciban recompensa escolar, mediante calificaciones que ratifican el valor de quién “es” a través de lo que “hace”, pero lo primero es lo definitorio.

Ambos niveles son necesarios para describir y explicar lo que pasa en la escuela. Si bien la sociología de la educación hizo una contribución notable al poner de manifiesto “la cara oculta de la escuela”², con frecuencia ayudó a desviar la atención del papel de la escuela en la constitución de un “sentido común” universalista y meritocrático que distorsiona y puede llevar a sustituir en parte al sentido común del mundo social extraescolar. Como consecuencia, el éxito en el tránsito por la institución escolar puede pensarse como una función de la capacidad para obtener reconocimiento por la inserción adecuada en el mundo de la prescripción escolar, en el del ser social o en ambos. Como se puede apreciar de modo inmediato, uno de los mundos –el del ser social– queda excluido para todos aquellos con una “personalidad subordinada”, si no en su acceso, ya que todos forman parte del espacio social de la escuela y de su jerarquía, aunque más no sea como parte del orden subordinado, sí en

2. En la feliz expresión del libro homónimo de Mariano Fernández Enguita.

sus posibilidades de obtener reconocimiento a partir de él. Para los pobres o para las minorías étnicas, pero también para las niñas en las escuelas mixtas, que suelen encontrarse subordinadas en el mundo de las reglas implícitas que consagran una jerarquía sexual que beneficia a los varones, el ámbito del desempeño escolar es el único que ofrece recompensas claras, medibles y predecibles, a esfuerzos también claros, medibles y predecibles.

Provenientes de un espacio social regido por las reglas excluyentes de la adscripción, donde la identidad personal y social se conforma en la matriz invisible de las definiciones culturales sobre lo que es valioso de por sí, las niñas y los varones llegan a la escuela como portadores inconscientes de un sentido común social, que no sólo define diferentes roles de género y les asigna un valor desigual, sino que ubica a las niñas en un lugar subordinado. La definición cultural de lo que es “ser” una mujer señala un repertorio de comportamientos valorativamente connotados que deben ser practicados y que ratifican las valoraciones culturales previas. Acomodarse a un rol subordinado, desde el nacimiento es, entonces, construir una identidad subordinada. Al fin y al cabo, ¿qué es “ser” una *buena* niña, en sociedades donde lo valioso es ser varón?

Por eso, *el sistema escolar ofrece a las mujeres por primera vez –y quizá por última– la posibilidad de obtener información independiente sobre su valor personal, a partir de sus propios talentos, esfuerzos y realizaciones. Por primera vez, el ser mujer u hombre, y el comportarse como tales, no es lo importante; por primera vez, el comportamiento prescripto es idéntico para todos.* El papel de estudiante dice exigir los mismos esfuerzos, los mismos desempeños y las mismas recompensas, sin importar ninguna otra cosa.

Pero el probarse exclusivamente en ese campo tiene costos altísimos, ligados con el evidente y sostenido esfuerzo que conlleva. Si todo lo que puede reclamarse a ese nivel tiene que ver con lo que se “logra”, todo el reconocimiento dependerá de la cantidad de tiempo y esfuerzo que se esté dispuesta a poner en el empeño. Igual que un ciclista en una pendiente acentuada, muchas niñas y mujeres experimentan la sensación de que les es imposible apartar su atención del esfuerzo, porque abandonarlo no significa sólo dejar de avanzar, sino caerse del único vehículo que las puede llevar a la meta.

Una consecuencia no evidente es la siguiente: la valoración asignada por otros depende siempre de los esfuerzos concretos y medibles que se realicen, y dependerá, entonces, de lo que se “hace” –se aprende, se sabe, se escribe, se recita, se exhibe– y no de lo que se “es”, se piensa, se imagina, se considera o se opina. La retracción de las niñas y de las mujeres de los ámbitos “públicos”, donde se desempeñan tan bien los varones, puede ser vista como un resultado

de una experiencia social y también escolar que premia en algunas –y algunos– sólo aquello que depende del logro objetivo ligado a la dedicación y al esfuerzo, desde una identidad cuyo valor frecuentemente nadie –ni siquiera la propia persona– aprecia realmente. Así como la preocupación excesiva por la etiqueta denuncia al “nuevo rico”, la preocupación evidente por la corrección denuncia el deterioro relativo de la identidad. Paralelamente, los “herederos” transitan por la educación sin adquirir “rutinas” escolares (Bourdieu), porque no las necesitan: la conciencia de su dignidad les permite descansar en la seguridad de lo que son, esperando desde allí el reconocimiento que casi siempre llega.

Por esto, el rechazo que frecuentemente sufren las mujeres aplicadas en las aulas por parte de sus pares y docentes no puede repararse con mayor empeño. Porque sin importar lo brillante que resulte su desempeño, se trata de un comportamiento que, a la vez que delata una identidad devaluada, hace algo todavía peor: revela el desconocimiento de las reglas implícitas, al reclamar de un modo *impertinente* el reconocimiento del orden explícito, como el único válido del mundo escolar.

No es extraño que esto cause resistencias. Primero, porque pone de manifiesto el carácter adquirido del saber escolar, contrariando lo que Bourdieu llama “*la ideología del talento natural*” y cuestionando lo que la cultura escolar exalta, el genio, el carisma, lo único³. Pero, además, porque pretende que se equiparen los dones supuestamente diferentes que son acreditados por las mismas titulaciones escolares: el del tesón, aunque conduzca a desempeño excelente, y el de la excepcionalidad de una dignidad que nunca podría ser adquirida. Sin saberlo siquiera, las mujeres y otros alumnos esforzados terminan enrostrando con su comportamiento que el don que muchos docentes quieren ver en los otros alumnos sólo está en la mirada. Así, los terminan forzando a admitir tácitamente que no hay más diferencia entre ellos que la que deriva de sus posiciones desiguales en el orden socioescolar implícito.

Con su obediencia a lo escolar, estas mujeres terminan, paradójicamente, transgrediendo las bases mismas del orden social implícito, al obligar a los docentes y a sus pares a reconocerlas como sujetos por derecho propio, aunque paguen, por su transgresión, el precio del rechazo. Transgreden, entonces, cuando lo que hacen es aprovechar el acceso a un rol igualitario en tanto alumnas, para reclamar el cumplimiento de un orden universalista dentro del cual se visualizan como sujetos de su propia suerte educativa, social y personal. Por

3. Un análisis extensivo de esto (el talento natural, los herederos, etc.) puede encontrarse en toda la obra de Bourdieu, aunque referida principalmente a la diferencia entre alumnos varones de distintas clases sociales.

eso, Subirats acierta cuando enfatiza las ventajas que tiene para las mujeres, el cumplimiento de las normas formales universalistas (Subirats y Brullet, 1988: 133). Aunque, a la luz de nuestros resultados, parece improbable sostener –como dicen las autoras– que las mujeres perciban la desvalorización que se asocia a su condición femenina. Lejos de haber desarrollado una conciencia de su papel femenino en el orden escolar, las jóvenes parecen moverse casi exclusivamente en el orden de lo explícito, como si las reglas implícitas no existieran. Esto confirma los hallazgos de Morgade, quien muestra que las jóvenes no dudan en atribuir a sus compañeros varones una mayor capacidad o talento, al tiempo que son altamente conscientes del esfuerzo que les conlleva a ellas mismas obtener buenos rendimientos académicos.

Ahora bien, ¿cómo logran las mujeres transitar por el sistema escolar, con una conciencia tan escasa de los procesos sociosexuales implícitos que ocurren en él?

El desconocimiento del orden sexual implícito

Desde mi perspectiva, la búsqueda de re-conocimiento en el campo escolar conduce a un tipo de des-conocimiento: a la alienación respecto de un orden de reglas implícitas, en relación con el cual las niñas y otros subordinados son impotentes, pero del cual pueden desentenderse y, al fin, independizarse. Al probar, muchas veces con éxito, sus poderes y sus capacidades en el otro nivel del orden escolar, las niñas se permiten ignorar su lugar subordinado, y es esa ignorancia en relación con el orden jerárquico extraescolar implícito lo que les permitirá afirmarse a sí mismas. Al fin, las credenciales no distinguen en cuál de los campos ese reconocimiento fue dirimido. Más aún, este des-conocimiento del orden implícito es una condición para el aseguramiento de ciertos niveles de integración social dentro de la escuela. La vigencia de estas reglas, que pertenece a la conciencia práctica, debe permanecer fuera de la conciencia discursiva. Se actúa o no se actúa conforme a unas reglas tácitas, pero esto no puede ser puesto en palabras, bajo pena de escándalo.

Estos procesos implícitos son vividos de modos distintos entre las alumnas y los alumnos de distintas clases sociales. Mientras que para las alumnas de clases privilegiadas la vigencia de su subordinación dentro de un orden socio-sexual es tan real como para las alumnas de clases subordinadas, los varones de clases bajas pueden sufrir, en la escuela, un tipo de desvalorización nunca experimentado antes: el que los sitúa en un lugar de segundo orden en relación con lo femenino. Si, en lo implícito, los varones de clases bajas disfrutaban de las ventajas debido al género, en lo explícito deben disputar el reconocimiento

con los “herederos” en relación con los cuales siempre están mal parados, pero también con las alumnas que juegan según las normas de la escuela. Para estos alumnos varones, aceptar las normas escolares supone situarse en el mundo femenino por tres vías simultáneas: por alejamiento de lo masculino privilegiado, que cultiva el distanciamiento diletante como forma de manifestar su superioridad; por asimilación a la cultura del colectivo femenino de alumnas aplicadas, y por aceptación de la autoridad y la superioridad de un docente que, casi sin excepción, es mujer.

Si el esfuerzo se convierte en un modo “femenino” de ser en la escuela, esto puede afectar también la construcción de un *modo de ser escolar masculino* entre los herederos, acentuando en ellos algunos rasgos característicos del “gesto vacío” al que se refería Bourdieu. Por ejemplo, recurriendo a la exhibición de su capital cultural mediante intervenciones orales breves, episódicas y a veces atinadas, pueden lograr el fin que se proponen, que es el de obtener recompensas escolares por la vía del reconocimiento inmediato de unos saberes supuestos, que no necesitan ser verificados. Si bien estas estrategias requieren de un cierto ingenio, no contribuyen a generar el tipo de hábitos que serán necesarios cuando el capital cultural no baste: en asignaturas muy técnicas, en niveles superiores o en áreas desconocidas. Aunque esto pueda llegar a comprometer la suerte escolar de estos varones –tal como muestran las estadísticas– contribuye, mientras tanto, a alimentar la “ideología del talento natural” (Bourdieu), confirmando los estereotipos discriminadores que atribuyen a los varones una mayor inteligencia.

Además, el sexo del docente no es un simple dato. Aunque las autoridades educativas siguen siendo varones, y siguen cumpliendo su rol patriarcal ante conflictos graves que no pueden ser resueltos en lo cotidiano, el cosmos escolar es un mundo regido por mujeres (maestras, profesoras, directoras, secretarías, etc.). Aceptar este orden supone, entonces, aceptar a las mujeres como fuente de conocimiento sobre el mundo y sobre cuáles son los modos de adquirir ese conocimiento, de mostrarlo y de evaluarlo; supone aceptar que sean las mujeres las que dicten las normas y las hagan cumplir. Es esta aceptación la que se vuelve difícil si se proviene de una cultura de clase subordinada, basada en la exaltación de una masculinidad que se constituye por oposición a lo femenino y que, por asimilación de lo femenino a lo escolar, se termina constituyendo por su oposición a lo escolar (Willis, 1988).

*Del mundo femenino de la escuela
al mundo masculino de la universidad*

Pasar de un orden escolar feminizado a uno masculinizado supone continuidades, pero también rupturas. A nivel explícito, los principios rectores de universalismo e igualdad y de premiación del logro permanecen vigentes. Pero a nivel implícito, con la masculinización del profesorado, hay importantes cambios en la forma de vivir lo escolar. El más evidente es la desvalorización del conocimiento escolar previo, de sus contenidos y de sus criterios de pertinencia y relevancia. También en la Universidad se intercambian conocimientos y reconocimientos, hay producción y reproducción, y todos los pares de funciones tienen lugar en ambos niveles de lo universitario. Pero mientras que en lo explícito el principal acento de la escuela elemental es el pedagógico, el énfasis del saber universitario se relaciona con los modos de su producción y de su aplicación a cuestiones científicas, técnicas o prácticas⁴. En relación con esto, los saberes traídos desde los niveles previos resultan poco pertinentes, desactualizados, sesgados y, en todo caso, no interesantes.

Este mensaje es uno de los primeros que recibe el estudiante a su ingreso a la Universidad. El mundo escolar -feminizado- pierde, así, el peso y la jerarquía que hasta entonces tenía como autoridad intelectual. El mundo de significación universitario -debido a su masculinización- viene así a restituir al lugar de lo escolar, el orden naturalizado del mundo social, al resituar, del lado de lo femenino, lo obvio, lo no científico, lo rutinizado, lo mediano, lo no interesante, lo pueril. Son justamente estas hegemonías femeninas y masculinas, en la escuela y la Universidad, las que terminan dotando de una cierta pertinencia empírica y legitimidad a la asociación entre el par de conceptos "saber femenino-saber elemental", "saber masculino-saber complejo", cuando la verdadera relación sería "saber escolar-saber elemental", "saber universitario-saber complejo". La continuidad entre la hegemonía masculina de los lugares de decisión política y económica -donde encuentran aplicación los conocimientos científicos, técnicos y profesionales producidos en la Universidad- y la hegemonía masculina de las jerarquías universitarias contribuye a afirmar la naturalización de la jerarquización sociosexuada de los saberes y las prácticas profesionales.

4. No estoy afirmando acá que lo que se estudia en las universidades sea siempre relevante o que se encuentre siempre en continuidad con las preocupaciones y los problemas de las sociedades en las que se insertan; afirmo, simplemente, que eso es lo que típicamente define la formación profesional y académica que se procesa en las universidades.

Pero, por otro lado, hasta las carreras más técnicas sufren la feminización creciente, y las mejores universidades del mundo encuentran hoy que grupos enteros de las disciplinas tradicionalmente masculinas –como Matemática y Física teórica–, que han formado escogiendo a los postulantes con más altas calificaciones, se encuentran constituidos, en su totalidad, por mujeres. Si la escuela contribuyera a vulnerar la confianza de las niñas y jóvenes en sus propias capacidades académicas, se vuelve necesario re-examinar los factores explicativos de su éxito escolar a todos los niveles.

Posiblemente, una primera respuesta a este problema venga dada por su propio planteo. La vulneración de la confianza inducida por la colonización del orden explícito escolar por la jerarquía sociosexual implícita, lleva frecuentemente a una sobre exigencia en cuanto al propio desempeño curricular, que se plasma en buenas calificaciones y se expresa, a más largo plazo, en la sobre-calificación, apreciable en estadísticas de matriculación a nivel universitario. La vulneración de la confianza, si es que ocurre, no parece tener lugar en el nivel de lo explícito, que es donde las jóvenes logran destacarse. La desvalorización proviene de la percepción de la contradicción entre la afirmación que obtienen a partir del reconocimiento de su desempeño como estudiantes y la sensación de que ello no alcanza para obtener la aceptación en tanto personas. El deterioro de su identidad no puede ser redimido a través de su esfuerzo, porque esto no tiene que ver con el mundo del “hacer” sino del “ser”. Pero como las jóvenes suelen transitar por el mundo escolar de espaldas al orden implícito de las jerarquías sociosexuales, sólo perciben que el resultado de su esfuerzo es insuficiente, y la única conclusión que pueden sacar es que deben afanarse aún más. A diferencia de los varones pobres, cuya autoculpabilización por los bajos rendimientos escolares se expresa en abandono y deserción, las jóvenes emprenden una “fuga hacia adelante”, hacia más titulaciones.

Esto no carece de efectos paradójicos. En la medida en que estos procesos siguen ligados a la implícita superioridad masculina, se vuelve evidente la tensión entre “la superioridad natural” de los hombres y la superioridad “escolar” de las mujeres. Mientras que, en cuanto a la clase social, el orden escolar confirmaba la jerarquía implícita, en cuestiones de género viene a contradecirla, lo que da como resultado una desvalorización relativa de las titulaciones por parte de los varones, pero también, curiosamente, por parte de las propias mujeres. A veces, presas del supuesto de la superioridad masculina e inseguras de su propio valor, las mujeres terminan sospechando del valor de las credenciales que obtienen. Desde una conciencia amplificadora de los déficits de su formación y del desarrollo de la autocrítica por una prolongada práctica de la ética del esfuerzo escolar, se convencen de que esas credenciales no valen

lo que parecen. Los varones permanecen así, simbólicamente, por encima de la rutina escolar, sus normas y sus reconocimientos.

Finalmente, creemos que esto no puede conducirnos a concluir –con Bourdieu– que todo cambia para que todo siga como está. Atendiendo a sus resultados, el sistema educativo premia, decididamente, la estrategia femenina. Por eso discutimos la hipótesis de la “vulneración de la autoconfianza” de las mujeres como un fenómeno escolar.

Primero, porque ella parece sugerir que las niñas ingresan a las aulas con su confianza intacta, con una identidad construida sin el más leve roce de los múltiples mensajes desvalorizadores de lo femenino, que abundan en sociedades construidas en clave masculina. Es el mundo implícito de las jerarquías sociosexuales, que se cuele por los resquicios de la escuela, lo que vulnera la confianza tanto de las niñas como de otros alumnos con identidades deterioradas. Segundo, porque es en lo escolar donde se muestra el éxito de las mujeres. Son las pretensiones en las que se legitima la escuela las que permiten a las mujeres, desde su ingreso a ella, afirmar su propia voluntad de ser reconocidas y valoradas, aun a costa de serlo por aquello a lo que no se le da, realmente, valor en unas culturas que aprecian sólo el don de la distinción masculina.

Los resultados curriculares de millones de mujeres alrededor del mundo muestran que esos son, justamente, los métodos y los saberes que hay que adquirir, no sólo para obtener unas credenciales difíciles de sobrestimar sino para asumir, dentro de los límites y las condiciones de nuestro tiempo, la responsabilidad de un destino propio. Lejos de representar la identificación con un modelo masculino de ver el mundo y estar en él, estos logros son la condición para que cada una de las mujeres se encuentre a la par de sus coetáneos varones, en la posesión de los recursos cognitivos y actitudinales necesarios para desafiar con éxito el estrechamiento de los horizontes vitales impuesto por un orden sociocultural que naturaliza su inferiorización.

Aceptado: 18 de octubre de 2006.

Bibliografía

- AGUIRRE, R. (1998), *Sociología y género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha*, Montevideo, Universidad de la República, CSIC-Doble clic soluciones editoriales.
- BECK, U. (1998), *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Editorial Paidós.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2001), *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*, Barcelona, Editorial Paidós.

- BONDER, G. (comp.), *Igualdad de oportunidades para la mujer: un desafío a la educación latinoamericana*, Buenos Aires, MEC.
- BOURDIEU, P. (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- COSCOJUELA, R., y SUBIAS, R. (1993), *¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?*, *Cuadernos de Pedagogía*, 211, febrero.
- DE MIGUEL, A., "Feminismos", en: AMORÓS, C. (coord.), *10 palabras clave sobre movimientos sociales*, Pamplona, Editorial Verbo Divino.
- FEMENÍAS, M., L. (2002), *Perfiles del feminismo iberoamericano*, Buenos Aires, Catálogos.
- GARCÍA DE LEÓN, M., A. (1994), *Élites discriminadas. Sobre el poder de las mujeres*, Barcelona, Anthropos.
- GIDDENS, A. (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- IBARRA, R. (2001), *Beyond Affirmative Action. Reframing the context of Higher Education*, The University of Wisconsin Press.
- JONES, C. (1985), *Becoming a "girl": Post-structuralist suggestions for educational research*, *Gender and Education*, 5 (2): 157-166.
- LIPOVETSKY, G. (1999), *La tercera mujer*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- LOMAS, C. (comp.) (1999), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós Educador.
- MARRERO, A. (2000), *Mirando al presente, planeando el futuro. Estrategias de género entre estudiantes de bachillerato uruguayos*, Buenos Aires, UBA-IIEG.
- MORGADE, G. (2001), *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- MOSCONI, N. (1998), *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Buenos Aires, UBA.
- O'BRIEN, M. (1983), *Feminism and education: A critical review essay*, *Resources for Feminist Research*, 12 (3):3-16.
- OAKLEY, A. (1972), *Sex, Gender & Society*, London, Maurice Temple Smith.
- OAKLEY, A. (1981), *Subject Women*, Oxford, Martin Robertson.
- OAKLEY, A. (1985), *Sex, Gender & Society*, Revised Edition Hampshire, Arena, Gower Publishing.
- PULEO, A. (1993), "Feminismos", en: MARDONES, J., M. (dir.), *10 palabras clave sobre movimientos sociales*, Pamplona, Editorial Verbo Divino.
- SPENDER, D. (ed.) (1981), *Men's Studies Modified: The impact of Feminism on the Academic Disciplines*, Oxford, Pergamon Press.
- SUBIRATS, M. (1999), "Género y escuela", en: LOMAS, C. (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós Educador.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2002): *Estadísticas Básicas de la Universidad de la República*, Catálogo 2002, Dirección General de Planeamiento.